

Oehlert, Peter

Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung
Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 751-759



Quellenangabe/ Reference:

Oehlert, Peter: Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 751-759 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141212 - DOI: 10.25656/01:14121

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141212>

<https://doi.org/10.25656/01:14121>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/
RICHARD KLAGHOFFER Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/
HANS HAENISCH Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

PETER OEHLERT

Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen

*Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung**

Der Kultusminister des SPD/FDP-regierten Landes Nordrhein-Westfalen hat im Jahr 1976 das ZENTRUM I FÜR BILDUNGSFORSCHUNG DER UNIVERSITÄT KONSTANZ mit den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen des Gesamtschulversuchs in Nordrhein-Westfalen beauftragt. Ziel dieser Untersuchungen sollte es sein, die Verhältnisse im traditionellen gegliederten Schulwesen und in Gesamtschulen detailliert zu beschreiben und zu erklären. Die ersten Erhebungen wurden 1977 in 6. und 9. Klassen durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser Schüleruntersuchung stand der Fragenkomplex nach den erzieherischen Wirkungen und der sozialen Umwelt beider Systeme (vgl. HELMKE/DREHER 1979) sowie der Fragenkomplex nach der Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege in beiden Systemen (vgl. LUKESCH/SCHUPPE/DREHER/HAENISCH/KLAGHOFFER 1979). Die Ergebnisse dieser ersten Teiluntersuchungen ergaben für die Gesamtschule ein überwiegend positives Bild. Die Erhebungen der zweiten Phase wurden 1978 an denselben Schulkomplexen durchgeführt, wobei zusätzlich weitere fünf Gesamtschulen einbezogen wurden. Im Brennpunkt dieser Teiluntersuchung stand der Leistungsvergleich zwischen dreigliedrigem Schulwesen und Gesamtschulen (vgl. HAENISCH/LUKESCH/KLAGHOFFER/KRÜGER-HAENISCH 1979). Längst bevor der Untersuchungsbericht fertiggestellt war, berichteten die Zeitungen und der Rundfunk über enorme Leistungsschwächen der Gesamtschüler. Seit Anfang November 1979 liegt der fertiggestellte Bericht dem Kultusminister vor. Wie sehen die Ergebnisse tatsächlich aus, und wie sind sie zu interpretieren?

1. Fragestellungen und Durchführung der Untersuchungen

Mit den Konstanzer Untersuchungen zum Leistungsvergleich zwischen traditionellem Schulsystem und Gesamtschulen in NRW sollten folgende Hauptfragen beantwortet werden: (1) Wie stellt sich der Leistungsstand in verschiedenen Fächern in Gesamtschulen zu Schulen des herkömmlichen Schulsystems dar? (2) Läßt sich eine bessere Förderung schwacher Schüler in Gesamtschulen feststellen? (3) Gibt es Hinweise darauf, daß leistungsfähigere Schüler in Gesamtschulen weniger gefördert werden als in herkömmlichen Schulen?

* Zu den Auswertungen des Gesamtschulversuchs NRW in der Reihe „Schule und Weiterbildung.“ Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Band 8 (HAENISCH et al. 1979) und Band 9 (LUKESCH et al. 1979). Paderborn: F. Schöningh Verlag.

Zur Beantwortung der aufgeführten Fragen wurden von ihrer Schülerzusammensetzung her für Nordrhein-Westfalen repräsentative Schulen beider Systeme ausgesucht. Kriterien für die Stichprobenbildung waren: regionale Gegebenheiten, berufliche Stellung und Erwerbstätigkeit der Eltern sowie die Religionszugehörigkeit. Nach diesen Gesichtspunkten wurden zunächst vier Gesamtschulen vier traditionellen Schulkomplexen mit insgesamt vier Gymnasien, vier Realschulen und sieben bzw. acht Hauptschulen (7 für das 6. Schuljahr und 8 für das 9. Schuljahr) zugeordnet. Die Zahl der Gesamtschulen wurde später aus auswertungstechnischen Gründen auf neun erweitert. Aus jeder Schule wurden jeweils zwei 6. und zwei 9. Klassen nach dem Zufallsprinzip als Untersuchungsklassen ausgewählt.

Die Erhebungen an den ausgewählten Schülerstichproben wurden im Zeitraum vom 20. 4. 1978 bis 24. 5. 1978 durchgeführt. Für jede Klasse waren vier Untersuchungsvormittage angesetzt, die auf zwei Wochen verteilt und an jeweils zwei aufeinanderfolgenden Tagen nach standardisierten Anweisungen abgewickelt wurden. Den 6. Schuljahren wurden einheitliche, bereits vorliegende, überwiegend standardisierte, schriftlich zu bearbeitende Tests meist in Antwortauswahlform zum Leseverständnis, zur Satzlehre, zum Rechtschreiben, zum Bruchrechnen, zu mathematischen Denkaufgaben und zum Fach Englisch sowie ein Intelligenztest vorgelegt. Auch den 9. Schuljahren wurden einheitliche, bereits bestehende, überwiegend standardisierte, schriftlich zu bearbeitende Tests, meist in Antwortauswahlform gegeben, und zwar zu den Lernbereichen Leseverständnis, Rechtschreiben, Mathematik, Englisch und Physik sowie ein Intelligenztest. Zur Identifikation jeder Testleistung, machten die Schüler die üblichen Angaben zur Person, zur Klassen- und Schulzugehörigkeit auf jedem Testheft. Den Schülerkarteien wurden die Grundschulnoten, die Grundschulempfehlungen und die Elternberufe der untersuchten Schüler entnommen.

Die Schulleistungstestergebnisse der Schüler wurden vor allem nach Schulsystem, Schule, Intelligenzniveau, Grundschulempfehlung, Sozialschichtzugehörigkeit und Geschlecht mehrfach gruppiert und überwiegend mittels varianzanalytischer Methoden auf Mittelwertunterschiede analysiert. Um die Ergebnisse solcher Überprüfungen einigermaßen fundiert erklären und interpretieren zu können, waren – außer den bereits aufgeführten Datenerhebungen – Angaben zu weiteren Determinanten der Schulleistung,¹ die hier Erklärungsvariablen genannt werden sollen, gesammelt worden. Aus diesem Grund hatten die Schüler beider Schuljahre zusätzlich Fragebogen zur eigenen Zeitznutzung und Aufmerksamkeit im Unterricht, zur elterlichen Unterstützung der schulischen Anstrengungen, zur Einstellung gegenüber dem Fach bzw. der Schule und zur Begabungsselbsteinschätzung sowie der Begabungseinschätzung durch den Lehrer erhalten. Außerdem hatten die Lehrer der betroffenen Klassen Angaben über die Lerngelegenheiten zu den Testinhalten zu machen, d. h. in welchem Umfang und mit welcher Intensität die in den Tests geprüften Inhalte im Unterricht durchgenommen worden waren.

2. Ergebnisse der Untersuchungen und erste Interpretationen

An dieser Stelle soll nur auf die wichtigsten Ergebnisse zu den drei Hauptfragen eingegangen werden¹. Bei der anschließenden Interpretation werden an einigen Stellen weitere Ausdifferenzierungen vorgenommen.

Zu Frage 1: Wie stellt sich der Leistungsstand in verschiedenen Fächern in Gesamtschulen zu Schulen des herkömmlichen Systems dar?

6. Schuljahr: Beim Globalvergleich lösten die Schüler des traditionellen Schulsystems (TS-Schüler) im 6. Schuljahr sehr signifikant mehr Aufgaben in den Lernbereichen Leseverständnis (4% mehr), Rechtschreiben (3,8% mehr), Satzlehre (4,8% mehr) und Englisch (8,1% mehr) als Gesamtschüler (GS-Schüler) (HAENISCH 1979, bes. S. 67).

¹ Die unterschiedlichen Wirkungen beider Schulsysteme im Hinblick auf die fachlichen Leistungen werden der besseren Anschaulichkeit und Vergleichbarkeit wegen in Prozenten angegeben; dabei entsprechen 100% immer der Zahl aller Items pro Fachtest.

Diese Ergebnisse müssen jedoch bereits bei Berücksichtigung der Lerngelegenheiten relativiert werden. Die Leistungstests in Deutsch bevorteilten die Schüler des traditionellen Systems hinsichtlich ihres stofflichen Anteils, der im Unterricht behandelt wurde, und zwar beim Leseverständnis mit 9,4%, beim Rechtschreiben mit 16,7% und bei der Satzlehre mit 10,7%; außerdem war auch der zeitliche Anteil, den die angesprochenen Testinhalte im Unterricht einnahmen sowie ihre Durchnahmehäufigkeit durchweg größer. Obwohl die TS-Schüler in Mathematik 7 bis 10% mehr Aufgaben von der Art der Testitems durchgenommen hatten, schnitten sie nicht besser ab als die Gesamtschüler. Im Fach Englisch waren die Lerngelegenheitsvorteile allerdings bei den TS-Schülern nur geringfügig besser (ebd. bes. S. 67).

Eine weitere Relativierung der Ergebnisse bringt der außerordentlich geringe, durch den Faktor ‚Schulsystem‘ erklärte Varianzanteil der Schulleistung in den einzelnen Lernbereichen; d. h. stark vereinfacht: Der Anteil des Einflusses von seiten des Schulsystems auf die Schulleistung in den einzelnen Lernbereichen ist sehr klein. Er liegt nur im Fach Englisch (6%) über 2% (ebd., bes. S. 67). Dagegen ist der Einfluß des Faktors ‚Schule‘ doppelt bis zwanzigfach so groß wie der des Schulsystems. Das wird besonders deutlich, wenn man die Schulkomplexe miteinander vergleicht. So schnitt jeweils im Leseverständnis, im Rechtschreiben, in der Satzlehre, bei den mathematischen Denkaufgaben und im Bruchrechnen eine Gesamtschule als beste und nur einmal, im Fach Englisch nämlich, ein traditioneller Schulkomplex als bester ab (HAENISCH 1979, S. 119–129).

9. Schuljahr: Im 9. Schuljahr lösten die Schüler des TS-Systems sehr signifikant mehr Aufgaben in den Lernbereichen Leseverständnis (3,7% mehr), Rechtschreiben (7,4% mehr), Mathematik (8,8% mehr) und Englisch (11,6% mehr) – (errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 259).

Auch diese Ergebnisse verlieren an Bedeutung, wenn man berücksichtigt, daß die Zahl der Unterrichtsstunden bei den TS-Schülern in den Fächern Deutsch um ca. 6,2%, in Mathematik um ca. 4,8% und in Englisch um ca. 6,7% sehr signifikant höher lagen als die der Gesamtschüler (errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 256). Im Fach Physik ist der Leistungsgleichstand um so erstaunlicher, als nur 23,9% der Gesamtschüler, aber 74,3% der TS-Schüler im laufenden Schuljahr der Untersuchungen und 37,4% der GS-Schüler, aber 67,4% der TS-Schüler im davorliegenden Schuljahr während des ganzen Jahrs Unterricht erhalten hatten (errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 257). – Der Anteil der aufgeklärten Varianz der Schulleistung durch das Schulsystem ist auch im 9. Schuljahr im Vergleich zum Einfluß des Faktors ‚Schule‘ gering: Der des Schulsystems liegt zwischen 0,65% im Leseverständnis und 6,93% in Englisch, dagegen der des Faktors Schule zwischen ca. 9,8% im Leseverständnis und ca. 16% in Mathematik (entnommen bzw. errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 259 und S. 291–301). Das heißt mit anderen Worten: Die Schulseitigkeit hat einen über doppelt bis über fünfzehnfach so hohen Einfluß auf die Schulleistung wie das Schulsystem.

Zu Frage 2: Läßt sich eine bessere Förderung schwacher Schüler in Gesamtschulen feststellen?

Als schwache Schüler werden in den Konstanzer Untersuchungen Schüler mit einer Empfehlung für die Hauptschule bezeichnet, wobei von dem Gutachten der Grundschule ausgegangen wurde.

6. Schuljahr: Schüler des 6. Schuljahrs mit Hauptschulempfehlung lösten an den Gesamtschulen 4,5% mehr Testaufgaben in Satzlehre, obwohl der Lernstoffanteil der Testaufgaben bei ihnen um 8,9% geringer war als der der TS-Schüler; 6,6% mehr Aufgaben im Bruchrechnen, obwohl TS-Schüler 9% mehr Aufgaben dieser Art gerechnet hatten; 7,3% mehr mathematische Denkaufgaben, obwohl der Anteil solcher Aufgaben am Lehrstoff um 14% niedriger lag als der der TS-Schüler (errechnet aus den Angaben bei HAENISCH

1979, S. 77 u. 79). Erwartungswidrig ist auch der Gleichstand im Leseverständnis und Rechtschreiben, denn die TS-Schüler hatten deutlich größere Lerngelegenheiten.

Auch bei varianzanalytischer Einbeziehung der Grundschulempfehlungen gilt, daß die Schulleistungen nur zu einem äußerst geringen Teil durch das Schulsystem erklärbar sind. Es werden nur bis zu 1,62% der Varianz der Leistungen in den einzelnen Lernbereichen – mit einer Ausnahme in Englisch (6,19%) – durch das Schulsystem erklärt, dagegen erklärt der Faktor ‚Schule‘ 6,44% (im Leseverständnis) bis 18,51% (im Bruchrechnen). Im einzelnen ergibt sich, daß die Schule einen doppelt (Englisch) bis unendlich viel höheren Einfluß (Mathematische Denkaufgaben) hat als das Schulsystem (vgl. HAENISCH 1979, S. 79 u. 119–129). Besonders greifbar wird diese Aussage, wenn man konstatiert, daß beim Schulkomplexvergleich jeweils eine Gesamtschule in allen Leistungsbereichen in bezug auf die Hauptschulempfohlenen an der Spitze stand (vgl. HAENISCH, S. 119–129).

9. Schuljahr: Von den Schülern des 9. Schuljahrs mit Hauptschulempfehlung lösten die TS-Schüler nur im Fach Englisch 4,4% mehr Testaufgaben als die Gesamtschüler; allerdings lag die Zahl der Unterrichtsstunden an TS-Schulen im Fach Englisch durchschnittlich um 6,7%, also sehr signifikant höher als an GS-Schulen. Erstaunlich ist der Gleichstand in den übrigen Fächern, denn hier lag die Zahl der Unterrichtsstunden pro Woche in Deutsch um 6,2% und in Mathematik um 4,8% ebenfalls sehr signifikant höher; im Fach Physik hatten die GS-Schüler im laufenden Jahr und in dem davor im Gegensatz zu den TS-Schülern insgesamt wesentlich weniger Unterrichtsstunden erhalten (errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 273 und 256f.).

Der Anteil der durch Schulsystemwirkungen aufgeklärten Varianz der Schulleistung bei Einbeziehen des Faktors ‚Grundschulempfehlung‘ ist mit Ausnahme des Fachs Englisch (8,6%) gering. Er reicht von 0,03% im Fach Physik bis 4,23% im Lernbereich Rechtschreiben. Der durch den Faktor Schule aufgeklärte Anteil der Varianz ist mit Ausnahme in Englisch sehr viel größer. Er reicht von 6,4% in Mathematik bis 10,8% in Physik (vgl. LUKESCH 1979, S. 277 und S. 291–301). So führte z. B. bei einem Leistungsvergleich der Schulkomplexe eine Gesamtschule im Leseverständnis, im Rechtschreiben, in Mathematik und in Physik, während im Fach Englisch bei der einen Testart eine Gesamtschule und bei der zweiten Testart ein TS-Komplex den ersten Platz belegte.

Zu Frage 3: Gibt es Hinweise darauf, daß leistungsfähigere Schüler in Gesamtschulen weniger gefördert werden als in herkömmlichen Schulen?

Als leistungstark werden in den Konstanzer Untersuchungen die Schüler eingestuft, die nach dem Grundschulgutachten für die Realschule oder das Gymnasium empfohlen wurden.

6. Schuljahr: Im 6. Schuljahr lösten die TS-Schüler sehr signifikant mehr Aufgaben in allen überprüften Lernbereichen: Im Leseverständnis 8,3% mehr, im Rechtschreiben 7,5% mehr, in Satzlehre 11,7% mehr, bei den mathematischen Denkaufgaben 5,4% mehr, im Bruchrechnen 6,6% mehr und in Englisch 15,5% mehr (errechnet aus den Angaben bei HAENISCH 1979, S. 79).

Diese Unterschiede sind vor allem auf die Vorteile der TS-Schüler hinsichtlich des Lehrstoffanteils, den die Testaufgaben beinhalten, sowie des zeitlichen Anteils, den Aufgaben von der Art der Testitems im Unterricht einnahmen, zurückzuführen. Bei den Aufgaben zum Leseverständnis war bei den TS-Schülern der Lehrstoffanteil um 5,7% und der zeitliche Anteil um 6,6% größer; beim Rechtschreibtest war der Lehrstoffanteil um 13,6% und der zeitliche Anteil um 7,9% größer; im Satzlehretest war der Lehrstoffanteil um 12,7% und der zeitliche Anteil um 3,5% größer; bei den mathematischen Denkaufgaben war der Lehrstoffanteil um 3,1%, der zeitliche Anteil um 13,3% größer, außerdem wurden von den Denkaufgaben in der Art der Testitems zu 12,25% mehr und beim Bruch-

rechnen zu 10,5% mehr Aufgaben von der Art der Testitems gerechnet. In bezug auf den Englischtest bestanden für die TS-Schüler Vorteile hinsichtlich des im Unterricht behandelten Testaufgabenanteils von 13,5%, dagegen ein Vorteil der GS-Schüler in bezug auf den zeitlichen Anteil, den der Testinhalt im Unterricht eingenommen hatte, von 31,5% (errechnet aus den Angaben bei HAENISCH 1979, S. 77).

Für den Anteil aufgeklärter Varianz gelten ähnliche Verhältnisse, wie bereits unter Frage 2 ausgeführt. Bei den Schulkomplexvergleichen führte jeweils eine Gesamtschule, und zwar in der Lösung mathematischer Denkaufgaben, im Rechtschreiben, in Satzlehre und im Bruchrechnen, dagegen TS-Schulkomplexe im Leseverständnis und in Englisch (vgl. HAENISCH 1979, S. 119–129).

9. *Schuljahr*: Unter den Realschul/Gymnasiumempfohlenen des 9. Schuljahrs schneiden die TS-Schüler bei allen Leistungsvergleichen außer in Physik sehr signifikant besser ab. Im Leseverständnis lösten diese Schüler 6,9% mehr, im Rechtschreiben 11,1% mehr, in Mathematik 11,6% und in Englisch 18,2% mehr Testaufgaben. Im Fach Physik lösten beide Schülergruppen etwa gleich viele Items (errechnet aus den Angaben von LUKESCH 1979, S. 273).

Aber auch die Ergebnisse im 9. Schuljahr müssen stark relativiert werden, allein wenn man die Lerngelegenheiten der Schüler beider Schulsysteme vergleicht. So hatten die TS-Schüler in Deutsch um 6,2%, in Mathematik um 4,8% und in Englisch um 6,7% weniger Unterrichtsstunden pro Woche. Der Gleichstand in Physik muß für die GS-Schüler als erwartungswidrig bezeichnet werden, denn sie hatten während des laufenden und davorliegenden Schuljahres sehr viel häufiger Unterrichtsausfall in diesem Fach als die TS-Schüler (errechnet aus den Angaben bei LUKESCH 1979, S. 256f.).

Zur Frage der Varianzaufklärung der Schulleistung durch das Schulsystem gelten noch größere Zahlenverhältnisse zuzunsten der Schulen, als unter Frage 2 zum 9. Schuljahr dargelegt. Der Einfluß des Schulsystems auf die Leistung ist also auch hier sehr viel geringer als der der Schulzugehörigkeit.

3. Kritische Gesamtinterpretation der Untersuchungsergebnisse

Faßt man die Ergebnisse zu den Leistungs- und den Lerngelegenheitsvergleichen zusammen, so muß man feststellen, daß alle Leistungsvorteile der TS-Schüler mit ihren Vorteilen in den Lerngelegenheiten begründet werden können. Das heißt mit anderen Worten: Die verwendeten standardisierten Schulleistungstests orientieren sich inhaltlich sehr viel stärker am Lehrplan der traditionellen Schulen, insbesondere an dem der Realschulen und Gymnasien (wie ein tabellarischer Überblick für das 6. Schuljahr bei HAENISCH 1979, S. 77 zeigt), als am Lehrplan der Gesamtschulen. Zwischen Gesamtschulen und traditionellen Schulen bestehen aber erhebliche Unterschiede in Lerninhalten und Lernzielen. So hat beispielsweise das Rechtschreiben im Curriculum der Gesamtschulen nur eine halb so große Bedeutung wie im Curriculum der traditionellen Schulen. Die spezifischen Gesamtschulziele auf dem Gebiet kognitiver Schulleistungen wurden durch die verwendeten Tests nicht berücksichtigt, wie z. B. „Selbständiger Umgang mit Nachschlagewerken“ oder „Überzeugen durch sachliche Argumentationszusammenhänge“.

Eine auch nur annähernd genaue Aufrechnung aber, wieviel mehr an Lerngelegenheiten welchen Leistungsgewinn hervorruft, ist aus methodischen Gründen mit den Daten dieser

Untersuchung unmöglich; denn Korrelations- oder Regressionsanalysen könnten in diesem Fall nur die 24 bzw. 25 Schulen als Meßwertträger für die Lerngelegenheiten heranziehen. Daraus verläßlich exakte zahlenmäßige Abhängigkeiten zu berechnen, ist unmöglich, von der Reliabilität und Validität der Meßinstrumente einmal ganz abgesehen. Eine solche Aufrechnung ist in der angesprochenen Studie auch nicht versucht worden. Dort allerdings, wo trotz deutlicher Nachteile in den Lerngelegenheiten ein Leistungsvorteil erreicht wurde, ist eine Relativierung dieser Art nicht gerechtfertigt. Das trifft für den globalen Leistungsvorteil der Gesamtschüler in Mathematik im 6. Schuljahr und für den Leistungsvorteil schwacher Schüler des 6. Schuljahrs an Gesamtschulen im Lernbereich Satzlehre, Bruchrechnen und mathematische Denkaufgaben zu, für alle anderen geschilderten Ergebnisse nicht. – Aber nicht nur die Auswahl der Testinstrumente, auch die Zusammenstellung der Schülerstichproben aus den beiden Schulsystemen brachte unübersehbare Vorteile für das traditionelle Schulsystem, und zwar in zweifacher Weise.

Erstens: Bei der Auswahl der Schulen wurde nur darauf geachtet, daß damit eine für Nordrhein-Westfalen typische Schülerzusammensetzung beider Stichproben in punkto regionaler Lage, beruflicher Stellung und Erwerbstätigkeit der Eltern sowie Konfession zustande kam (vgl. HAENISCH 1979, S. 55f.). Wenn aber Stichproben zweier unterschiedlicher Schulsysteme hinsichtlich ihrer fachlichen Schulleistungen verglichen werden sollen, dann müßte auch das oberste Auswahlkriterium das der Leistungsrepräsentativität für die jeweilige Grundgesamtheit der Schulen des betreffenden Schulsystems sein. Mit anderen Worten, es hätten aus dem traditionellen Schulsystem Schulkomplexe ausgesucht werden müssen, die dem durchschnittlichen Leistungsstand der traditionellen Schulen Nordrhein-Westfalens entsprechen und Gesamtschulen ausgewählt werden müssen, die dem durchschnittlichen Leistungsstand der Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens entsprechen. Das hätte mit Hilfe einer echten Zufallsauswahl oder eines auf das Leistungskriterium abgestimmten Quotenverfahrens geschehen können. Bei dem gewählten, nicht-leistungsbezogenen Quotenverfahren ist es sehr wahrscheinlich, daß die Stichprobe der traditionellen Schulen verzerrt ist. Wenn, wie geschehen, nur 4 aus 600 Gymnasien Nordrhein-Westfalens ausgewählt werden, ist es mehr als fraglich, daß diese 1,5% zufällig auch leistungsrepräsentativ sind. Dagegen wurden 9 Gesamtschulen aus 29 bestehenden Gesamtschulen ausgewählt, das sind 32%. Hier kann trotz des kriterienfremden Quotenverfahrens eher von einer zufälligen leistungsbezogenen Repräsentativität ausgegangen werden. Diese Vermutungen werden erhärtet, wenn man die geringe Varianz (Streuung) der fachlichen Leistungsmittelwerte der traditionellen Schulen, *insbesondere* der Gymnasien, betrachtet im Vergleich zu den hohen Streuungen der Gesamtschulen (vgl. HAENISCH 1979, S. 119 bis 129 u. S. 150–155; LUKESCH 1979, S. 291–302 u. S. 312 sowie S. 315). Die Erklärung dieser Unterschiede mit der generell größeren Streubreite von Versuchsschulen reicht allein nicht aus. Da liegt eher die Vermutung nahe, daß auf vorliegende bereitwillige Angebote von seiten der traditionellen Schulen (insbesondere der Gymnasien), die von ihrer „Stärke“ überzeugt waren, allzu bereitwillig eingegangen wurde. Bei den Gesamtschulen, die ja ohnehin Versuchscharakter hatten und an wissenschaftliche Begleitung gewöhnt waren, konnte von einer Bereitschaft und Pflicht zur Teilnahme grundsätzlich ausgegangen werden, so daß hier eine echte Auswahl möglich war. Die Bedeutung, die eine dergestalt verzerrte Schulstichprobe hat, wird besonders klar, wenn man sich den im Durchschnitt gegenüber der Schulsystemzugehörigkeit etwa zehnfach so starken Einfluß der

Schulzugehörigkeit auf die fachlichen Leistungen vergegenwärtigt, wie er in dieser Untersuchung sich gezeigt hat und referiert wurde.

Zweitens: Außerdem sind bereits die Schülergrundgesamtheiten beider Schulsysteme verschieden, so daß auch bei korrekter Ziehung der Schultichproben von einer spezifischen Ungleichheit ausgegangen werden müßte. Zwar unterscheiden sich die Schülerzusammensetzungen beider Systeme hinsichtlich Geschlechterverteilung, Sozialschichtzugehörigkeit, Intelligenz und pauschaler Grundschulempfehlung nicht sonderlich (vgl. HAENISCH 1979, S. 57; LUKESCH 1979, S. 253), aber deutlich hinsichtlich der Grundschulbiographien und der Familienverhältnisse. Ausgehend von den Erhebungen an den ausgewählten Stichproben des 9. Schuljahrs, kann festgestellt werden, daß 6% der Eltern von Schülern traditioneller Schulen, aber 9,2% der Eltern von Gesamtschülern geschieden sind, außerdem 42% der Mütter von TS-Schülern, aber 49,3% von GS-Schülern berufstätig sind (vgl. LUKESCH 1979, S. 253). Hinzu kommt, daß die elterliche Unterstützung der Schulleistungen bei den leistungsschwachen Gesamtschülern zwar in den 6. Klassen geringfügig mehr ausgeprägt ist (vgl. HAENISCH 1979, S. 173 f.), bei den leistungsstarken Schülern der 6. Klassen aber signifikante bis sehr signifikante Vorteile zugunsten der TS-Schüler gegeben sind. Ihre Eltern sind stärker leistungs- und förderorientiert, wenden sich ihren Kindern mehr zu, muntern bei schlechten Noten häufiger auf, belohnen bei guten Noten, informieren sich öfter über die Hausaufgaben, geben häufiger konstruktive Hilfen und unterstützen die Hausaufgaben besonders in Mathematik und Deutsch intensiver (ebd. S. 173 f.). Alle diese elterlichen Maßnahmen korrelieren meist sehr signifikant positiv mit den Schulleistungen in allen untersuchten Fächern (ebd. S. 185). Bei den Schülern des 9. Schuljahrs zeigten sich zum Zeitpunkt der Untersuchung so gut wie keine Unterschiede in der elterlichen Unterstützung (vgl. LUKESCH 1979, S. 331, 342, 347). Eine positivere elterliche Unterstützung dürfte aber im 6. Schuljahr auch bei ihnen noch bestanden haben und durch Internalisierung in entsprechende Leistungsmotivationen u. ä. überführt worden sein. – Noch gewichtiger als die elterliche Unterstützung sind nach den Analysen dieser Untersuchung die Selbsteinschätzung der Grundschulleistung und das Sitzenbleiben in der Grundschule. Hohe Selbsteinschätzung der Grundschulleistung und glattes Durchlaufen der Grundschule ohne Sitzenbleiben korrelieren meist signifikant und sehr signifikant mit den erbrachten Testleistungen im 6. und 9. Schuljahr, allerdings vor allem bei den leistungsstarken Schülern (vgl. HAENISCH 1979, S. 181 u. S. 186; LUKESCH, S. 343 u. S. 348). Vergleicht man jetzt TS- und GS-Schüler unter diesen Gesichtspunkten, ergeben sich leichte Vorteile der leistungsschwachen Gesamtschüler nur im 6. Schuljahr, sie wiederholten seltener ein Grundschuljahr (vgl. HAENISCH 1979, S. 163; LUKESCH 1979, S. 336); aber allgemein größere Vorteile der leistungsstarken TS-Schüler. Die leistungsstarken TS-Schüler des 6. Schuljahrs schätzten ihre Grundschulleistungen sehr signifikant besser ein und wiederholten seltener ein Grundschuljahr (HAENISCH 1979, S. 163), während die leistungsstarken TS-Schüler des 9. Schuljahrs ihre Grundschulleistungen sehr signifikant häufiger besser einschätzten.

Damit läßt sich aus dem Datenmaterial der angeführten Studie selbst heraus belegen, daß die traditionellen Schulen in Nordrhein-Westfalen den Teil der leistungsstarken Schüler abschöpfen, der aus einem schulleistungsfördernden Elternhaus kommt und eine erfolgreiche Grundschulbiographie zu verzeichnen hatte. Allem Anschein nach wählen Eltern, die ihre Kinder leistungsfördernd erziehen und/oder deren Kinder, dadurch begünstigt,

bereits in der Grundschule besonders erfolgreich waren, lieber das „renommierte“ traditionelle Gymnasium bzw. die „anerkannte“ Realschule als weiterführende Schulform. Auf der anderen Seite wird die Gesamtschule anscheinend gerade von solchen Eltern besonders bevorzugt, die in Kenntnis der problematisch verlaufenen Grundschulzeit in der offeneren und durchlässigeren Gesamtschule für ihre Kinder eine größere Chance sehen. Viele der Schüler, die zwar gerade noch für das Gymnasium oder die Realschule empfohlen wurden bzw. nur bedingt empfohlen wurden, wählten aus genannten Gründen sicherheitshalber die Gesamtschule. Die pauschale Einstufung: Hauptschuleempfehlung sei gleichbedeutend mit leistungsschwach, Realschul-/Gymnasiumempfehlung sei gleichbedeutend mit leistungsstark, wie sie in der Studie vorgenommen wurde (vgl. HAENISCH 1979, S. 24), verwischt diesen überlagernden Effekt. Damit wird einsichtig, daß, solange die Gesamtschule nur Angebotsschule ist und mit dem regionalen Gymnasium bzw. der Realschule konkurrieren muß, immer der Anteil der leistungsstarken Schüler an Gesamtschulen leicht negativ ausgelesen sein wird.

4. Fazit

Leistungsvergleiche zwischen Gesamtschule und traditionellem Schulsystem in Form von Querschnittsuntersuchungen, d. h. einmalige Vergleiche zu einem bestimmten Zeitpunkt, sind äußerst problematisch und stoßen auch generell auf eine Reihe von nicht zu überwindenden Schwierigkeiten. Solche Schwierigkeiten ergeben sich vor allem aus den unterschiedlichen und verschieden akzentuierten Lernzielen und Lerninhalten sowie den im Hinblick auf schulische Leistungsfähigkeit differierenden Schülergrundgesamtheiten beider Systeme. Ergebnisse von Querschnittsuntersuchungen wie die der referierten und diskutierten Konstanzer Studie können darum niemals verlässliche und zutreffende Ergebnisse liefern. Sie haben ihren Wert vornehmlich zur Hypothesenbildung für exaktere Unterrichtsexperimente und gezielte Längsschnittuntersuchungen. In dieser Hinsicht liefern die Konstanzer Untersuchungen eine Fülle wertvoller Ansatzpunkte und Hinweise. Überdies sind Systemvergleiche bezüglich der Schulleistung vermutlich im Endeffekt wenig erträglich, denn der Einfluß des Schulsystems auf die Leistung scheint äußerst gering zu sein, wie der niedrige Prozentsatz aufgeklärter Varianz von seiten des Schulsystems beweist. Systemwirkungen auf die Schulleistungen können damit praktisch vernachlässigt werden. Dagegen fallen die ausgesprochen positiven Systemwirkungen der Gesamtschule zur Individualisierung und zur Chancengleichheit (DREHER/HAENISCH/KLAGHOFFER/LUKESCH 1979, bes. S. 80f.), zur Durchlässigkeit (SCHUPPE 1979, bes. S. 130f.) sowie zur sozialen Integration, zum Selbstbewußtsein und zur Einstellung gegenüber der Schule (HELMKE/DREHER 1979) weitaus stärker ins Gewicht.

Literatur

- DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFFER, R./LUKESCH, H.: Chancengleichheit und Schullaufbahnveränderung in unterschiedlichen Schulsystemen. In: LUKESCH, H./SCHUPPE, H./DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFFER, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979, S. 2–84.

- HAENISCH, H.: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schularten des gegliederten Schulsystems in Nordrhein-Westfalen am Ende des 6. Schuljahres. In: HAENISCH et al. 1979, S. 1–226.
- HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E. M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979.
- HELMKE, A./DREHER, E.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Erzieherische Wirkungsformen und soziale Umwelt. Paderborn 1979.
- LUKESCH, H.: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In: HAENISCH et al. 1979, S. 227–364.
- LUKESCH, H./SCHUPPE, H./DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFER, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979.
- SCHUPPE, H.: Offenheit der Bildungswege. In: LUKESCH et al. 1979, S. 85–133.